

Tartu Ülikool
Psühholoogia instituut

Mari-Liis Juurik

**ISIKSUSEOMADUSTE SEOS AKADEEMILISE EDUKUSEGA
TARTU ÜLIKOOLI STATIONAARSE ÕPPE ÜLIÕPILASTEL**

Seminaritöö

Juhendaja: Helle Pullmann (*Ph.D*)

Läbiv pealkiri: Isiksuseomadused ja akadeemiline edukus ülikoolis

Tartu 2013

KOKKUVÕTE

Isiksuseomaduste seos akadeemilise edukusega Tartu Ülikooli statsionaarse õppe üliõpilastel

Käesolevas töös uuriti isiksuseomaduste ja akadeemilise edukuse seost Tartu Ülikooli päevase õppe tudengitel ($n = 230$). Isiksuse uurimiseks kasutati viie faktori teooriast lähtuvat EPIP-NEO küsimustikku (Mõttus, Pullmann & Allik, 2006) ning akadeemilise edukuse näitajana testimise semestril saadud kaalutud keskmist hinnet. Leiti, et keskmine hinne on olulises positiivses korrelatsioonis põhiomadustest Meelekindlusega (C) ning alaskaaladest Enesedistsipliini (C5), Saavutusvajaduse (C4) ja Kohusetundlikkusega (C3). Teistel isiksuseomadustel seost akadeemilise edukusega ei leitud. Mitmese regressioonanalüüsi tulemusena selgus, et akadeemilise edukuse ennustamisel omab ainsana unikaalset ennustusväärtust põhiskaaladest Meelekindlus ning alaskaaladest Enesedistsipliin. Käesolev töö kinnitab, et sarnaselt mujal maailmas leitud, on meelekindlus ka Tartu Ülikooli tudengitel kõige olulisemaks isiksuseomaduseks keskmise hinde kujunemisel.

Märksõnad: isiksuseomadused, keskmine hinne, ülikool

ABSTRACT

The relationship between the personality traits and academic performance of full-time students at Tartu University

The present study examined the association between the personality traits and academic performance of full-time students at Tartu University ($n = 230$). Personality was measured by the EPIP-NEO questionnaire (Mõttus, Pullmann & Allik, 2006) based on the Five Factor Theory of personality. Academic performance was measured in terms of weighted grade point average (GPA) during testing semester. Results showed that GPA is positively correlated with Conscientiousness, and at the level of facets scales with Self-Discipline (C5), Achievement Striving (C4) and Dutifulness (C3). No other personality trait was found to significantly correlate with academic performance. The results of multiple regression analysis showed that only Conscientiousness, at the broadest level, and Self-Discipline, at the facet level, have the unique predictive ability in the prediction of academic performance. Consistent with previous research, the present study indicates that of personality traits Conscientiousness is the strongest predictor of GPA also among Tartu University students.

Keywords: personality traits, grade point average, university

1. SISSEJUHATUS

Kõrgkooliõpilaste akadeemilist edukust mõjutavad tegurid on juba aastakümneid teadlaste huviorbiidis olnud. Kahtlemata üheks uurimist väärt teemaks on isiksuseomaduste roll õpiedu kujunemisel. Kuigi isiksuseomaduste ja akadeemilise edukuse seost on ka mujal maailmas palju uuritud, ei ole need tulemused üldistatavad Eesti oludele, kus võivad olla erinevused nii hindamiskriteeriumites, haridussüsteemis kui ka kultuurilises taustas. Samuti on erinevate uurimistööde tulemused olnud mõneti vastuolulised ning seega on oluline välja selgitada, millised isiksuseomadused on seotud akadeemilise edukusega Tartu Ülikooli tudengite puhul. Käesolev uuring püüab anda sellele küsimusele vastuse.

1.1. Isiksuseomadused

Isiksust peetakse levinud definitsiooni kohaselt suhteliselt püsivaks mõtlemise, tundmuste ja käitumistendentside kogumiks, mis üht inimest teisest eristab (Allik & McCrae, 2002). Isiksuseomaduste hindamiseks on mitmeid võimalusi, kuid praegu on kõige populaarsem ja rakendatavam viiefaktoriline isiksusemudel (McCrae & Costa, 1996). Selle lähenemise kohaselt on suur osa isiksuseomadustest seletatav viie isiksuse seadumuse kaudu, milleks on neurootilisus, meelekindlus, sotsiaalsus, ekstravertsus ja avatus kogemustele. Igal viiel põhiomadusel eristatakse omakorda kuut spetsiifilisemat isiksuslikku näitajat, mida hinnatakse vastavate testide abil (nt Costa & McCrae, 1992; Möttus, Pullmann, & Allik, 2006).

Neurootilisus on seadumus kogeda negatiivseid emotsioone nagu nt hirm, kurbus, süü ja viha. Kõrge neurootilisusega kaasnevad sageli närvipinge, masendus, frustratsioon ja süütunne, mida seostatakse irratsionaalse mõtlemise, madala enesehinnangu ja impulsiivsusega. *Ekstravertsuse* all peetakse silmas seadumust kogeda positiivseid emotsioone. Ekstravertne inimene eelistab rahvarohkeid kogunemisi, on aktiivne, enesekindel ja jutukas. Vastandina introvertsed inimesed eelistavad üksiolemist. *Avatus kogemustele* väljendub inimese huvi tundmises nii oma sisemise kui ka välise maailma vastu. Avatud inimesed võtavad hõlpsasti omaks uusi ideid ja mittetraditsioonilisi väärtusi. *Sotsiaalsus* on seadumus usaldada teisi inimesi, olla omakasupüüdmatu ja leplik. Kõrge sotsiaalsusega inimene on teiste suhtes sõbralik ja abivalmis. *Meelekindlus* on seadumus kontrollida oma soove ja impulsse. Meelekindel inimene planeerib hoolikalt oma tegevust ette, on tahtekindel ja sihipärane. (Allik jt, 2003; Costa Jr & McCrae, 1995)

1.2. Akadeemiline edukus

Põhiliseks ja uurimustes kõige rohkem kasutatavaks akadeemilise edukuse näitajaks on üliõpilase keskmine hinne (Kuncel, Credé, & Thomas, 2005). On väga vähe empiirilisi uurimusi, mis on kasutanud mingit muud kõrgkooli akadeemilise edukuse kriteeriumit (Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007). Ka kõrgematesse õppeastmesse valitakse üliõpilasi sageli just keskmise hinde alusel, mis samuti näitab viimase tähtsust akadeemilistes õpingutes.

Keskmise hinde kasutamisel akadeemilist edukust ennustavates uurimistöödes võivad ilmnedad omad piirangud. Probleem tekib, kui keskmised hinded koonduvad hindamisskaala ülemisse otsa ega jälgi normaaljaotust (Poropat, 2009). See viib selleni, et üliõpilased ei ole keskmise hinde järgi eristatavad ning seosed isiksuseomadustega ei saa ilmnedad. Samuti võivad hindamise standardid erinevates kõrgkoolides märkimisväärselt varieeruda (Didier, Kreiter, Buri, & Solow, 2006), mistõttu ei ole ühe uurimuse tulemused teiste ülikoolide tudengitele üldistatavad. Sellegipoolest peetakse keskmist hinnet kõikidest teistest võimalikest akadeemilist edukust hindavatest näitajatest parimaks (Richardson jt, 2012). Kuna keskmine hinne on kõige laialdasemalt kasutatud akadeemilise edukuse näitaja, siis kirjeldab ka käesolev töö isiksuseomaduste seost lähemalt just keskmise hindegaga.

1.3. Isiksuseomaduste seos akadeemilise edukusega

Maailmas läbiviidud uuringud kinnitavad, et isiksuseomadustel on oluline roll kõrgkooli akadeemilise edukuse kujunemisel. Akadeemilise edukusega on seostatud kõiki Suure Viisiku seadumusi (Richardson jt, 2012). Samas pole mõned uurimused (nt Ridgell & Lounsbury, 2004) isiksuseomaduste ja akadeemilise edukuse vahel seost leidnud ning paljude uurimistööde tulemused on üksteisega vastuolus. Järgnevalt kirjeldatakse eraldi iga Suure Viisiku seadumuse seost kõrgkooli akadeemilise edukusega.

1.3.1 Meelekindlus

Meta-analüüside (nt McAbee & Oswald, 2013; Richardson jt, 2012; O'Connor & Paunonen, 2007) tulemused näitavad, et kõige järjekindlamalt on kõrgkoolis keskmise hindegaga seotud Meelekindluse skaala, viidates sellele, et meelekindlamad üliõpilased on tõenäoliselt õpingutes edukamad. Meelekindluse seost akadeemilise edukusega tõlgendatakse sageli meelekindlamate õpilaste tugevama motivatsiooniga hästi õppida (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Meelekindel üliõpilane planeerib ja täidab oma kohustusi hoolikalt ning peab kinni õpieesmärkidest (Bidjerano & Dai, 2007).

Ka kõiki Meelekindluse alaskaalasid on seostatud üliõpilase keskmise hindega, kuid osad neist on kõrgkooli õppeedukuse ennustajana olulisemad. Näiteks leidsid Gray ja Watson (2002), et keskmine hinne oli küll oluliselt seotud kõikide Meelekindluse alaskaaladega, kuid kõige enam just Eesmärgipärasuse (*Achievement-Striving*; $r = .39$) ja Enesedistsipliiniga (*Self-Discipline*; $r = .36$). Oluliselt nõrgem seos ilmnis keskmisel hindel Korralikkusega (*Order*; $r = .15$). Sarnase tulemuse leidsid ka Noftle ja Robins (2007), kelle uuringus kolm NEO-PI-R alaskaalat, milleks olid Enesedistsipliin (*Self-Discipline*), Eesmärgipärasus (*Achievement-Striving*) ja Asjatundlikkus (*Competence*), olid oluliselt seotud tudengite keskmiste hinnetega, samas kui Kohusetundlikkus (*Dutifulness*), Korralikkus (*Order*) ja Kaalutlemine (*Deliberation*) mitte. Mõlema töö tulemused kinnitavad, et see osa meelekindlusest, mis hõlmab organiseeritust ja korraarmastust, pole akadeemiliste saavutustega niipalju seotud kui meelekindluse töökuuse ja püsivuse osa.

O'Connor ja Paunonen (2007) tõid oma meta-analüüsis samuti välja, et Meelekindluse alaskaaladest on kõige tugevamateks ja järjekindlamateks kõrgkooli akadeemilise edukuse ennustajateks Eesmärgipärasus ($r = .15$ kuni $r = .39$) ja Enesedistsipliin ($r = .18$ kuni $r = .46$) ning natuke harvematel juhtudel ka Kohusetundlikkus ($r = .25$ kuni $r = .38$). See pole sugugi üllatav tulemus ülikooli õppeedukuse kontekstis, kuna eesmärgipärasus kujutab endas edasipüüdlikkust, järjekindlust ja püsivust ning enesedistsipliin motivatsiooni alustatud ülesandeid lõpuni viia ja samal ajal vastu seista kõikvõimalikele segavatele asjaoludele (O'Connor & Paunonen, 2007).

1.3.2. Neurootilisus

Neurootilisuse ja kõrgkooli akadeemilise edukuse vahel pole meta-analüüsidega (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann jt, 2007) olulist ja püsivat seost leitud või on leitud statistiliselt oluline korrelatsioon olnud väga madal ($r = -.03$; McAbee & Oswald, 2013). Siiski on uurimistöödes neurootilisuse ja akadeemiliste tulemuste vahel leitud ka tugevamaid seoseid. Näiteks leidsid Chamorro-Premuzic ja Furnham (2003a) neurootilisuse ja eksamihinnete vahel negatiivse korrelatsiooni ($r = -.35$), mis näitab, et neurootilisemad üliõpilased saavad keskmiselt madalamaid eksamihinnete kui emotsionaalselt stabiilsed tudengid.

Uurides neurootilisuse seost hinnetega lähemalt alaskaalade tasemel, leidsid Chamorro-Premuzic ja Furnham (2003b), et akadeemilise edukusega on negatiivselt seotud enim just Ärevus ($r = -.29$) ja Impulsiivsus ($r = -.26$). Akadeemilise edukuse ja neurootilisuse negatiivset seost ongi seletatud peamiselt ärevuse kurnava mõjuga – neurootilisemad üliõpilased kogevad eksamisituatsioonis ärevust ja stressi, mis halvendab nende sooritust

(Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Lisaks on leitud, et neurootilisus mõjub halvavalt kõrgematele kognitiivsetele funktsioonidele nagu näiteks kriitiline ja analüütiline mõtlemine (Matthews & Zeidner, 2004), mille tähtsuses kõrgkooliõpingutes samuti ei saa kahelda.

Erinevalt eelnevatest negatiivsetest korrelatsioonidest leidsid Musgrave-Marquart, Bromley ja Dalley (1997), et neurootilisus ja keskmine hinne on omavahel positiivselt seotud ($r = .22$). Nad arvasid, et leitud korrelatsioon võis tuleneda sellest, et üliõpilastelt koguti andmeid semestri lõpus. Nimelt tunnevad üliõpilased eksamisesseiooni ajal tavalisest rohkem ärevust ning võisid seetõttu isiksusetestis neurootilisuse skaalal lihtsalt kõrgema skoori saada.

1.3.3. Ekstravertsus

Kuigi meta-analüüsides (nt McAbee & Oswald, 2013; O'Connor & Paunonen, 2007) pole seost ekstravertsuse ja akadeemilise edukuse vahel ilmnenud või on leitud väga madal negatiivne korrelatsioon ($r = -.04$; Richardson jt, 2012), leidub ka selle isiksuseomaduse puhul erinevates uurimistöödes vastakaid tulemusi. Näiteks leidsid Furnham, Chamorro-Premuzic ja McDougall (2002) ekstravertsuse ja eksamihinnete vahel negatiivse korrelatsiooni ($r = -.29$). Osad uurijad on arvanud, et ekstravertsemad tudengid keskenduvad ülikooli õpingute ajal liigselt oma sotsiaalsele elule ning lasevad sellel oma õppimist häirida, samas kui introvertsemad üliõpilased veedavad rohkem aega õppides (Richardson jt, 2012).

Ekstravertsuse seoseid akadeemilise edukusega alaskaalade tasemel uurides on leitud statistiliselt oluline seos keskmise hinde ja Aktiivsuse vahel. Ent ka siin ilmnevad erinevate uurimistööde tulemuste vastuolud. Positiivse korrelatsiooni leidsid näiteks De Fruyt ja Mervielde (1996) nii meestel ($r = .26$) kui ka naistel ($r = .21$). Chamorro-Premuzic ja Furnham (2003b) leidsid samade näitajate vahel aga negatiivse korrelatsiooni ($r = -.24$).

1.3.4. Avatus kogemustele

Kuna avatust seostatakse originaalsuse, hea kujutlusvõime, huvide, intellektuaalsuse ja uudishimuga, siis paistab sel isiksuse seadumusel olevat oluline roll ka kõrgkooli õpingutes (McAbee & Oswald, 2013). Avatus on positiivselt seotud õpimotivatsiooni (Tempelaar, Gijsselaers, Schim van der Loeff, & Nijhuis, 2007) ning kriitilise mõtlemisega (Bidjerano & Dai, 2007). Avatud olemine üldjuhul soodustab õppimist, kuid on ka arvatud, et selline huvi uute kogemuste vastu võib olla takistuseks ühele erialale püsima jäämisel (Trapmann jt, 2007). Ka osad uurimistööd kinnitavad avatuse ja akadeemilise edukuse positiivset seost (nt Farsides & Woodfield, 2003; Gray & Watson, 2002).

Avatuse alaskaalade tasemel seoseid lähemalt uurides on leitud, et üliõpilaste lõpuhinnetega on positiivses korrelatsioonis Avatus mõtetele (*Openness to ideas*; Dollinger &

Orf, 1991) ning Avatus väärtustele (*Openness to values*; Nofle & Robins, 2007). Akadeemilise edukusega on negatiivses korrelatsioonis De Fruyt ja Mervielde (1996) leitud tulemustel meestel kujutlusvõime ($r = -.22$) ning naistel kunstilised huvid ($r = -.19$). Vaatamata sellele pole meta-analüüsides (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann jt, 2007) avatuse ja kõrgkooli akadeemilise edukuse vahel olulist ja püsivat seost leitud või on leitud statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon olnud väga madal ($r = .08$; McAbee & Oswald, 2013; $r = .09$; Richardson jt, 2012).

1.3.5. Sotsiaalsus

Sotsiaalsuse ja kõrgkooli akadeemilise edukuse vahel on ilmnunud nii positiivseid (nt Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009) kui ka negatiivseid korrelatsioone (nt Paunonen, 1998; Rothstein, Paunonen, Rush, & King, 1994). Farsides ja Woodfield (2003) leidsid samuti, et sotsiaalsus ja lõpuhinded on omavahel positiivselt seotud. Uurides korrelatsiooni lähemalt leiti, et see on täielikult vahendatud selle poolt, et sotsiaalsemad üliõpilased puudusid seminaridest oluliselt vähem kui madala sotsiaalsusega tudengid. Seminarides osalemine omakorda on seotud paremate õpitulemustega (Farsides & Woodfield, 2003). Lisaks on arvatud, et sotsiaalsus hõlbustab koostöövalmidust teistega, sealhulgas grupitöös osalemist (De Raad & Schouwenburg, 1996). Sotsiaalsemad üliõpilased teevad rohkem koostööd õppejõududega, mis võib samuti õpingutele kaasa aidata (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001). Siiski ei ole meta-analüüsides (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann jt, 2007) sotsiaalsuse ja kõrgkooli akadeemilise edukuse vahel seost leitud või on ilmnunud positiivne korrelatsioon olnud väga madal (McAbee & Oswald, 2013; Richardson jt, 2012).

1.4. Töö eesmärk ja hüpoteesid

Varasemalt on Eestis uuritud isiksuseomaduste rolli õpiedukuse kujunemisel põhi- ja keskkooliõpilastel, kus keskmise hindega leiti Avatuse, Meelekindluse ja Neurootilisuse skaalade puhul olulisi seoseid igas kooliastmes, teiste isiksuseomaduste seosed olid ebapüsivamad (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007). Samuti on varem uuritud Tartu Ülikooli sisseastujate isiksuseomaduste seost akadeemiliste võimetega (Allik & Realo, 1997), kus gümnaasiumihinnetega leiti madalad positiivsed korrelatsioonid NEO-PI Meelekindluse ja Neurootilisuse skaaladel.

Teadaolevalt ei ole aga põhjalikumalt kaardistatud isiksuseomaduste seoseid akadeemilise edukusega Eesti kõrgkooli õppuritel. Sellest tulenevalt oli antud töö eesmärk välja selgitada Tartu Ülikooli statsionaarse õppe üliõpilaste näitel, millisel määral on isiksuse

põhiomadused ja kitsamad isiksuslikud näitajad alaskaalade tasemel seotud õppeedukusega kõrgkoolis.

Toetudes varasematele maailmas läbi viidud uurimustele püstitati järgnevad hüpoteesid: (1) Keskmise hindegaga on olulises positiivses seoses põhiskaaladest Meelekindlus; (2) Avatuse, Neurootilisuse, Sotsiaalsuse ja Ekstravertuse skaaladel statistiliselt olulisi seoseid keskmise hindegaga ei leita; (3) Meelekindluse alaskaaladest on keskmise hindegaga oluliselt seotud vaid osad alaskaalad. See tähendab, et kõik kuus alaskaalat ei ole keskmise hindegaga võrdsel määral seotud, kuna osad kitsamad isiksuslikud näitajad on akadeemilise edukuse ennustamisel olulisemad.

Käesoleva töö autor ei osalenud antud töös kasutatud andmete kogumises. Autori konkreetne panus seisnes siinkohal kogu seminaritöö kirjutamises, sealhulgas teoreetilise tausta kirjutamine, andmete analüüsimine, tulemuste esitamine ja järelduste tegemine.

2. MEETOD

2.1. Projekt

Andmed on saadud käimasolevast longituuduuringust „*Kõrgkooli akadeemilist toimetulekut mõjutavad tegurid*“ (projekti juht dr. Anu Realo). Tegemist on Euroopa Sotsiaalfondi poolt finantseeritud kolmanda taseme õppe kvaliteedi arendamise programmi PRIMUS projektiga. Selle projekti eesmärk on analüüsida kõrgkoolis õppijate või seda plaanivate õpilaste akadeemilisi võimeid, isiksuse seadumusi, harjumusi, hoiakuid ja väärtusi ning selgitada välja, millised tegurid mõjutavad kõrgkooli õppima pääsemist, sealset edasijõudmist, väljalangemist ning kutsealast ja sotsiaalset edukust peale kõrgkooli lõpetamist. Projektile anti luba Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee poolt.

Andmeid koguti projekti jaoks Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi kursuse „*Tunne iseennast: Praktiline sissejuhatuse individuaalsete erinevuste psühholoogiasse*“ raames nelja semestri vältel aastatel 2009-2011. Kursuse eesmärk oli üliõpilastele õpetada psühholoogia põhimõisteid ja nende uurimismeetodeid, arendamaks nende oskust analüüsida ja hinnata enda psühholoogilisi omadusi. Kursusel osalejad andsid nõusoleku uuringus osalemiseks ja täitsid kursuse vältel internetipõhise testikeskkonna <https://kaemus.psych.ut.ee/> vahendusel erinevaid psühholoogilisi teste ja said nende kohta personaalset tagasisidet.

2.2. Valim

Valimi koostamise kriteeriumiks oli õppimine Tartu Ülikooli statsionaarses ehk päevases õppevormis.

Uuringu valimiks on 230 üliõpilast (185 naist ja 45 meest) keskmise vanusega 21.7 ($SD = 2.19$, vahemikus 19 kuni 36) aastat. Osalejatest on 31,3% ($n = 72$) psühholoogia tudengid, 11,3% eripedagoogika tudengid ($n = 26$), 9,2% geenitehnoloogia tudengid ($n = 21$) ja 48,2% muude erialade üliõpilased ($n = 111$). Kuivõrd ligikaudu kolmandik valimist moodustasid ühe eriala tudengid, siis moodustati täiendav dihhotoomne tunnus „Eriala“ (koodiga „0“ tähistati psühholoogia eriala tudengid, koodiga „1“ teiste erialade osalejad) kontrollimaks edasistes analüüsides eriala võimalikku mõju tulemustele. Valimisse kuuluvatest üliõpilasest õpivad bakalaureuseõppes 87,0% ($n = 200$), magistriõppes 7,0% ($n = 16$), integreeritud õppes 4,3% ($n = 10$), rakenduskõrgharidusõppes 1,7% ($n = 4$). Osalejatest 163 õpib RE (riigieelarvelisel) kohal ja 67 REV (riigieelarvevälisel) õppekohal.

2.3. Tunnused

Käesolevas uuringus kasutati peamiste tunnustena isiksuseomadusi ja akadeemilist edukust kõrgkoolis ning täiendavalt kontrolltunnustena võimalikke tudengite õpiedukust mõjutavaid näitajaid seose püsivuse kontrollimiseks.

2.3.1. Isiksuseomadused

Isiksuse põhiomaduste hindamiseks kasutatakse viiefaktorilisel isiksusemudelil põhinevat 240-väitelist enesekohast küsimustikku *EPIP-NEO* (Möttus jt, 2006), mis on keeleliselt lihtne ja heade psühhomeetriliste näitajatega test baasiliste isiksuseomaduste hindamiseks, milleks on neurootilisus, ekstravertsus, avatus, sotsiaalsus ja meelekindlus. Iga põhiskaala koosneb omakorda kuuest alaskaalast, mis annab kokku põhjalikuma hinnangu 30 spetsiifilise isiksusliku näitaja kohta.

2.3.2. Akadeemiline edukus

Akadeemilise edukuse näitajaks on antud uuringus üliõpilase kaalutud keskmine hinne, mis on saadud Tartu Ülikooli õppeosakonna poolt väljavõttena õppeinfosüsteemist. Arvestatud on nii testimise semestril saadud (GPA_TEST) kui ka olemasolul varasemate semestrite keskmist hinnet (GPA_KOGU). Keskmine hinne koosneb üliõpilase hinnetest (A = 5, B = 4, C = 3, D = 2, E = 1), mille puhul hinded on kaalutud kogutud ainepunktide hulga järgi. Tunnuse kirjeldavad statistikud on esitatud joonisel 1 ja tabelis 1.

2.3.3. Täiendavad tunnused

Täiendavate tunnustena kaasati analüüsidesse sellised näitajad nagu tervislik seisund (hinnatuna enesekohase küsimusega „*Milline on Sinu tervislik seisund?*” skaalal 1 = *väga halb* ... 5 = *väga hea*), kehamassiindeks (arvutatuna enesekohaselt raporteeritud kehakaalu ja pikkuse alusel), keskmine uneaeg ööpäevas (küsimus „*Mitu tundi keskmiselt Sa ööpäevas magad?*”), töötamine (küsimus „*Kas Sa töötad, st saad töö eest palka?*”) ja sotsiaal-majanduslik taust (hinnatuna enesekohase küsimusega „*Milline on Sinu arvates Sinu perekonna majanduslik kindlustatus?*” skaalal 1 = *väga halb* ... 5 = *väga hea*).

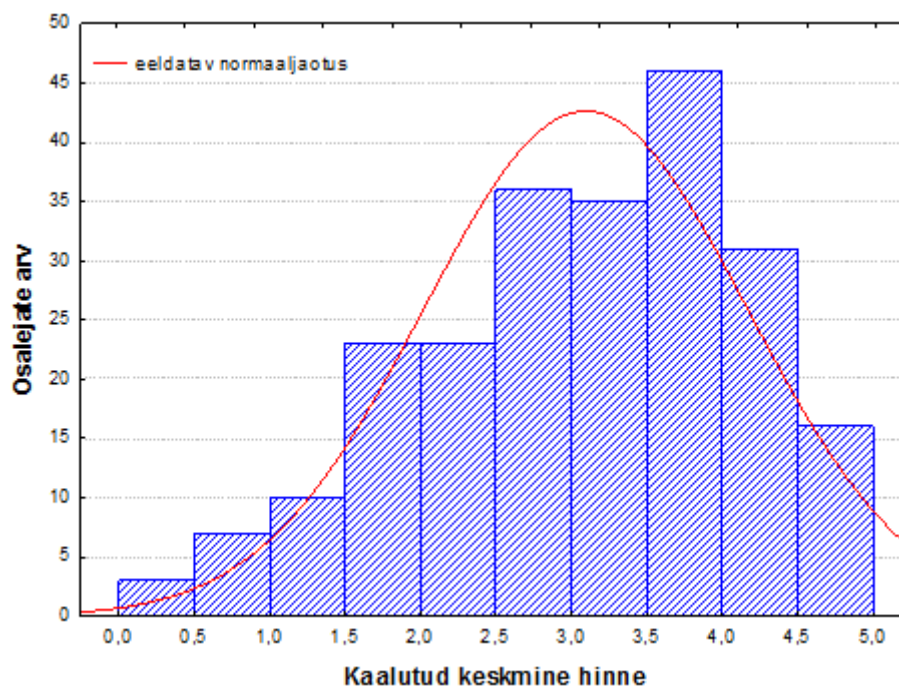
2.4. Andmeanalüüs

Kogutud andmete statistiliseks analüüsimiseks kasutati SPSS 20.0 (IBM) ja Statistika 8.0 andmetöötluspaketti (StatSoft).

3. TULEMUSED

3.1. Tunnuste kirjeldavad statistikud

Antud valimi kaalutud keskmine hinne ülikoolis kogu õpingute aja vältel oli 3.07 ($SD = 1.00$) ja testimise semestril 3.09 ($SD = 1.08$); viimase hajuvus on graafiliselt esitatud joonisel 1. Testimise semestri ja kogu õpingute kaalutud keskmised hinded olid omavahel väga tugevalt seotud ($r = .90$, $p < .001$) ning ka seostemustris isiksuseomadustega ei ilmnenud kahel õpiedukuse näitajal olulisi erinevusi (tabel 1). Kuna regressioonmudelisse kaasatakse ka situatiivsemad kontrollnäitajad, siis edaspidi kasutatakse analüüsides vaid testimise semestril saadud kaalutud keskmist hinnet (GPA_TEST).



Joonis 1. Testimise semestri kaalutud keskmise hinde hajuvusdiagramm.

Nais- ja meessoost tudengite keskmiste hinnete vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud, $t(228) = 0.52$, $p = .60$. Samas ilmnesid soolised erinevused isiksuseküsimumstiku põhi- ja alaskaalade lõikes, mistõttu kontrolliti edasistes analüüsides soo võimalikku mõju tulemustele. Täpsemad andmed kõigi tunnuste kirjeldavate statistikutega on esitatud tabelis 1.

3.2. Akadeemilise edukuse seosed isiksuseomadustega

Kaalutud keskmise hinde korrelatsioonid isiksuseomadustega on esitatud tabelis 1. Põhiskaaladest oli ainsana statistiliselt oluliselt akadeemilise edukusega seotud Meelekindlus ($r = .19$, $p < .01$).

Alaskaalade lõikes ilmnesid olulised seosed kolme Meelekindluse dimensiooni skaalaga, milleks olid Kohusetundlikkus (C3; $r = .21, p < .01$), Saavutusvajadus (C4; $r = .17, p < .05$) ja Enesedistsipliin (C5; $r = .27, p < .001$).

Tabel 1

Tunnuste kirjeldavad statistikud, soolised erinevused ja seosed akadeemilise edukusega

	Kirjeldavad statistikud			Korrelatsioonid (r)	
	m	SD	t	GPA_TEST	GPA_KOGU
Vanus	21.7	2.19	-0.34	-.01	.04
<i>Põhiskaalad</i>					
N: Neurootilisus	130.5	27.69	0,36	-.02	.00
E: Ekstravertsus	160.9	26.39	3.10**	.01	.01
O: Avatus	185.5	17.12	0.68	.02	.06
A: Sotsiaalsus	171.0	21.77	4.05***	.11	.08
C: Meelekindlus	165.6	23.83	2.69**	.19**	.17**
<i>Alaskaalad</i>					
N1: Ärevus	26.3	6.47	1.76	.00	-.01
N2: Viha	20.4	7.60	1.33	-.01	.03
N3: Masendus	20.0	7.07	-2.04*	-.03	-.01
N4: Ujedus	22.1	5.40	0.65	.04	.04
N5: Liialdamine	23.3	5.32	-0.50	-.04	-.02
N6: Abitus	18.4	4.58	0.41	-.08	-.05
E1: Sõbralikkus	28.5	6.25	1,26	-.02	.00
E2: Seltsivus	26.2	6.01	2.82**	-.01	-.01
E3: Kehtestavus	25.1	5.65	0.63	-.05	-.02
E4: Aktiivsus	24.6	5.23	2.76**	.09	.12
E5: Elamustejanu	27.2	5.53	0,90	-.02	-.06
E6: Rõõmsameelsus	29.4	6.38	4,52***	.04	.02
O1: Kujutlusvõime	33.0	4.91	-1.70	-.09	-.09
O2: Kunstilised huvid	32.2	4.78	2.71**	-.03	.01
O3: Tundelisus	32.1	5.00	2,66**	.08	.10
O4: Vahelduseiha	27.2	4.60	0.75	.05	.05
O5: Intellektuaalsus	31.0	5.26	-1.10	.08	.12
O6: Avatus väärtustele	30.0	3.29	-1.66	-.03	.02

tabel 1 jätkub...

tabel 1 jätkub...

A1: Usaldus	27.3	6.05	2.34*	.11	.12
A2: Kõlbelisus	30.2	5.35	4.56***	.08	.07
A3: Omakasupüüdmatlus	31.0	4.62	1.50	.08	.03
A4: Leplikkus	27.7	4.57	2.10*	.11	.08
A5: Tagasihoidlikkus	23.2	5.43	2.09*	-.00	-.02
A6: Kaastundlikkus	31.8	5.07	3.79***	.08	.04
C1: Enesetõhusus	27.9	4.49	2.11*	.09	.09
C2: Korralikkus	26.7	6.38	1.93	.13	.07
C3: Kohusetundlikkus	31.6	4.13	3.52***	.21**	.19**
C4: Saavutusvajadus	28.4	5.36	2.52*	.17*	.19**
C5: Enesedistsipliin	23.7	5.97	1.75	.27***	.25***
C6: Ettevaatlikkus	27.2	5.58	0.65	.01	-.01
<i>Kontrollnäitajad</i>					
Tervislik seisund	3.9	0.65	2.68**	.10	.12
Kehamassiindeks	21.8	3.18	-1.78	-.04	-.02
Keskmine uneaeg ööpäevas (h)	7.6	1.06	0.98	.06	.09
Sotsiaal-majanduslik taust	3.3	0.83	0.23	-.03	-.03

Märkus. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Statistiliselt olulised soolised erinevused ja korrelatsioonid on esitatud tumendatud kirjas; r = Pearsoni korrelatsioonikordaja, m = keskmine; SD = standardhälve; t = t -statistik sooliste erinevuste hindamiseks (positiivne väärtus viitab naiste kõrgemale keskmisele), GPA_TEST = kaalutud keskmine testimise semestril, GPA_KOGU = kogu õpingute kaalutud keskmine.

3. 3. Akadeemilist edukust ennustavad tegurid

Kasutades mitmest regressioonanalüüsi uuriti, mis on uuringusse kaasatud näitajate puhul antud valimi tudengite akadeemiliste õpingute edukust ennustavateks teguriteks. Analüüs kinnitas, et sugu, vanus ja omandatav eriala ei ole tausttunnustena olulised ennustajad, kuna seletavad vaid 1% kaalutud keskmise hinde variatiivsusest (Mudel 1 tabelis 2).

Kui regressioonmudelisse kaasati lisaks tausttunnustele ka isiksuse põhiomadused hinnatuna *EPIP-NEO* isiksuseküsimustiku põhiskaaladena (Mudel 2 tabelis 2), kasvas mudeli seletusmäär statistiliselt oluliselt ($F_{muutus} = 3.17$, $p < .01$). Isiksuse põhiomaduste kaasamise abil oli Mudeliga 2 võimalik ära kirjeldada 8% andmete üldisest hajuvusest. Võrreldes tabelis 1 esitatud korrelatsioonidega selgus, et Meelekindlus omas ainsa põhiskaalana unikaalset

ennustusväärtust ning selle seos ei kahanenud teiste mudelisse kaasatud tunnuste arvesse võtmise tulemusel, vaid pigem suurenes ($\beta = .27, p < .001$).

Kolmas mudel kombineeris varasemad tunnused nagu sugu, vanus ja eriala ning isiksuseomadused, lisades neile erinevaid väliseid tegureid, mis võiksid tudengite õppetulemusi mõjutada nagu näiteks töötamine õpingute ajal, piiratud uneaeg, sotsiaal-majanduslik ja tervislik seisund (Mudel 3 tabelis 2). Tulemused kinnitasid, et kaasatud näitajad ei omanud olulist ennustusjõudu õpiedu kujunemisel ning nende kaasamine ei tõstnud statistiliselt oluliselt mudeli ennustusväärtust. Kõigi uuringusse kaasatud tunnustega oli võimalik seletada 10% valimisse kuuluvate tudengite akadeemilisest õpiedukusest, kusjuures ainsana säilitas oma unikaalse ennustusväärtuse isiksuseomadustest meelekindlus.

Tabel 2

Akadeemilist edukust ennustavad tegurid

	Mudel 1		Mudel 2		Mudel 3	
	β	<i>t</i> -test	β	<i>t</i> -test	β	<i>t</i> -test
Vanus	-.01	-0.08	-.01	-0.22	-.03	-0.37
Sugu ^(0=mehed; 1=naised)	-.04	-0.62	.03	0.40	.05	0.69
Eriala ^(0=psühholoogia; 1=muu)	-.09	-1.33	-.15	-1.88	-.13	-1.74
Neurootilisus			.14	1.66	.15	1.81
Ekstravertsus			-.02	-0.26	-.02	-0.30
Avatus			-.05	-0.75	-.07	-0.99
Sotsiaalsus			.12	1.64	.12	1.73
Meelekindlus			.27	3.47***	.26	3.32***
Tervislik seisund					.09	1.15
Kehamassiindeks					-.06	-0.83
Keskmine uneaeg ööpäevas					.03	0.41
Töötamine ^(0=ei; 1=jah)					.01	0.08
Sotsiaal-majanduslik taust					-.10	-1.35
	R^2	1%		8%		10%
	R^2 muutus	0.01		.07		.02
	F muutus	0.70		3.17**		0.78

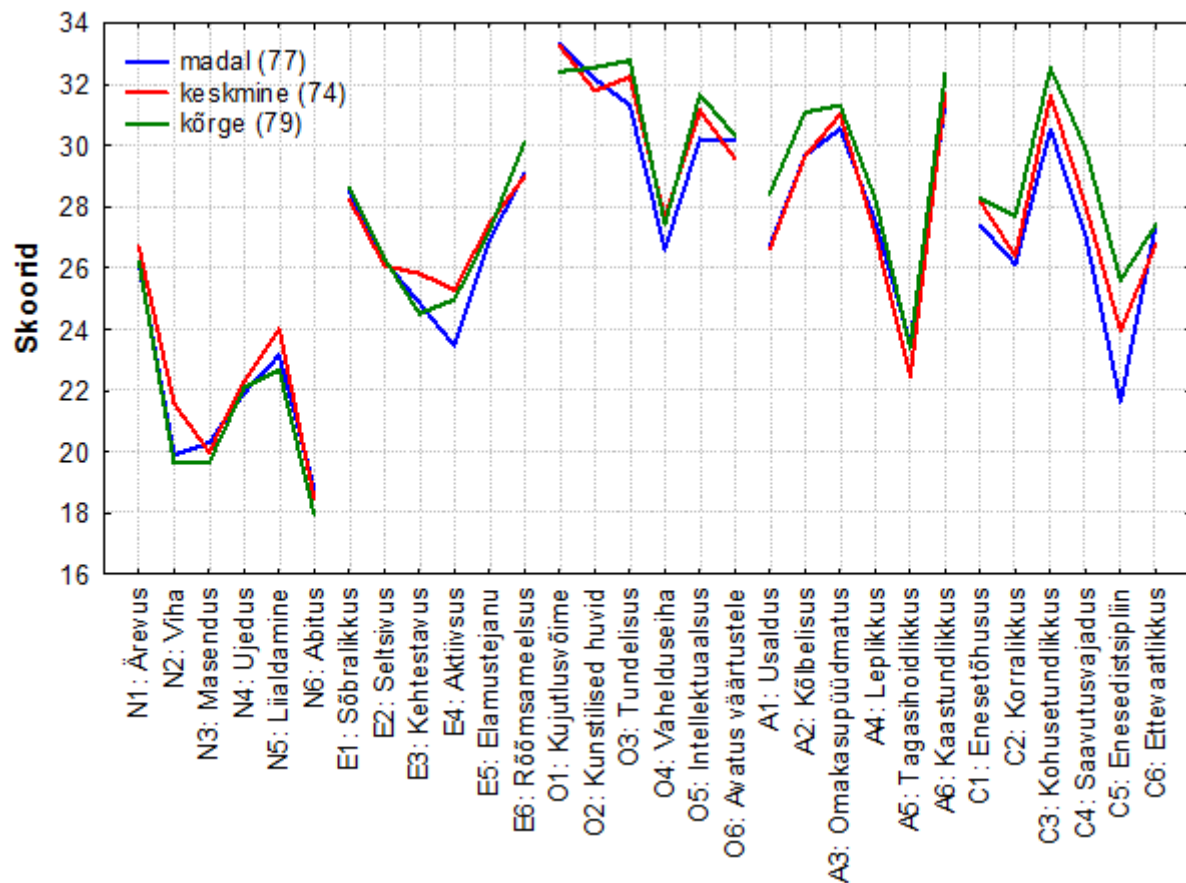
Märkused. ** $p < .01$, *** $p < .001$, statistiliselt olulised regressioonkordajad on esitatud tumendatud kirjas. β = standardiseeritud regressioonkordaja.

3. 4. Akadeemilise edukuse isiksuslik profiil

Statistilised analüüsid näitasid seoste tasandil, et meelekindlus oli ainus akadeemilise edukusega seotud isiksuse põhiomadus. Järgnevalt uuriti, millisel määral ilmnevad õpiedukuse tasemete lõikes erinevused spetsiifilisemate isiksuseomaduste keskmistes.

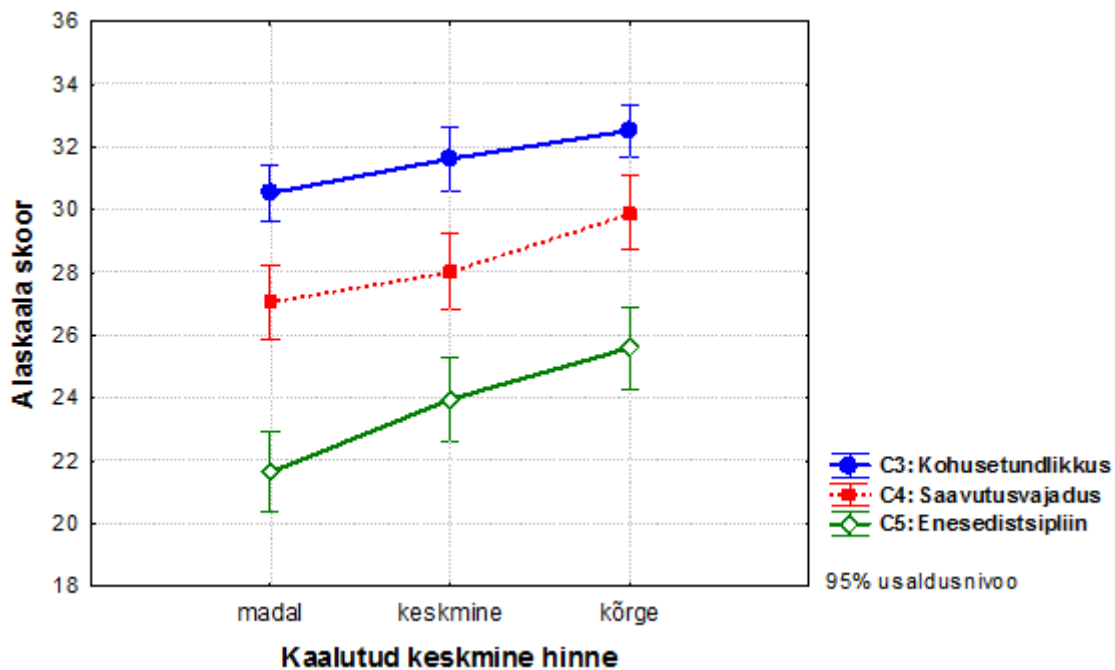
Joonisel 2 on esitatud *EPIP-NEO* isiksuseküsimustiku 30 alaskaala toorskooride lõikes keskmised kolme akadeemilise edukuse grupi jaoks: madal ($n = 77$), keskmine ($n = 74$) ja kõrge ($n = 79$) õpiedukus.

Visuaalselt ilmnesid kõige süstemaatilisemad seosed meelekindluse dimensiooni näitajate osas. Seda kinnitas ka variatsioonanalüüs, kus *Anova* tulemusel ilmnesid statistiliselt olulised erinevused kolme alaskaala lõikes, milleks olid Kohusetundlikkus, $F(227) = 4.67$, $p < .01$, Saavutusvajadus, $F(227) = 5.08$, $p < .01$ ja Enesedistsipliin, $F(227) = 9.33$, $p < .001$.



Joonis 2. Akadeemilise edukuse gruppide isiksuslik profiil.

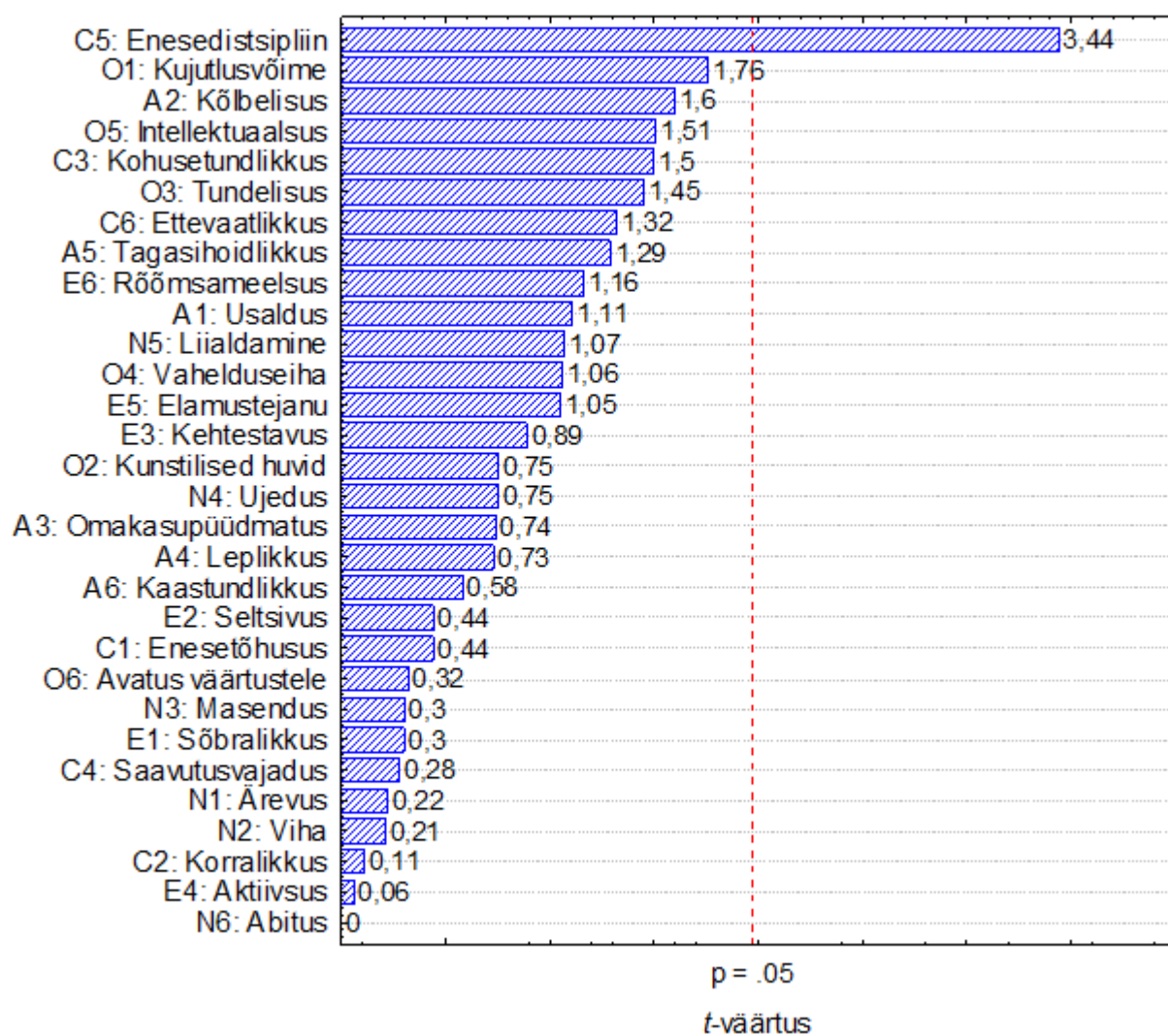
Põhjalikum gruppide keskmiste erinevuste võrdlemine *LSD*-testiga näitas, et keskmisest kõrgema kaalutud keskmisega (hinne üle 3.67) tudengitele on iseloomulik statistiliselt oluliselt ($p < .01$) kõrgem kohusetundlikkus ja saavutusvajadus võrreldes nende õppuritega, kelle kaalutud keskmine hinne jääb teistega võrreldes alumisse kolmandikku (alla 2.64). Kõige märkimisväärsim erinevus ilmnas Enesedistsipliini alaskaala puhul, kus madala õpiedukuse grupi skoor ($m = 21.6$) jäi oluliselt (vähemalt $p < .01$) alla nii keskmise kui kõrge kaalutud keskmise hindegaga grupi enesedistsipliini näitajast (vastavalt $m = 24.0$ ja $m = 25.6$). Tulemused nimetatud alaskaalade lõikes on graafiliselt esitatud joonisel 3.



Joonis 3. Akadeemilise edukuse gruppide keskmiste võrdlus meelekindluse alaskaalade lõikes.

3. 5. Akadeemilist edukust ennustavad spetsiifilised isiksuseomadused

Alaskaalade tasemel seostus akadeemilise edukusega kolm meelekindluse dimensiooni alaskaalat. Järgnevalt uuriti, kas kõik need kolm omadust (kohusetundlikkus, saavutusvajadus ja enesedistsipliin) omavad ka unikaalset panust regressioonanalüüsis, kui kõigi teiste isiksuse näitajate mõju on arvesse võetud. Selleks teostati mitmene regressioonanalüüs, kus keskmise hinde ennustamiseks kaasati kõik 30 isiksuseküsimumstiku alaskaalade skoori. Tulemused on esitatud graafiliselt regressioonkordaja t -väärtuse alusel reastatuna joonisel 4.



Joonis 4. Akadeemilist edukust ennustavad spetsiifilised isiksuseomadused

Regressioonanalüüsi tulemusel ilmnas, et kõigi teiste mõju arvesse võttes omas vaid üks alaskaala unikaalset ennustusväärtust akadeemilise edukuse ennustamisel. Selleks oli Enesedistsipliin (C5; $\beta = .40$, $p < .001$), mis omas spetsiifilistest isiksuseomadustest ka kõige tugevamat korrelatsioonikordajat kaalutud keskmisega ($r = .27$, $p < .001$). Ühegi teise alaskaala standardiseeritud regressioonkordaja ei ületanud antud valimil statistilise olulisuse nivood ning ülejäänud kaks meelekindluse näitajat (kohusetundlikkus ja saavutusvajadus) ei olnud enam olulised ennustajad.

Esitades selle korrelatsiooni binominaalse mõju suurusena (*binominal effect size display*; BESD; Rosenthal & Rubin, 1982) võib väita, et antud valimi järgi on üle keskmise enesedistsipliiniga tudengite hulgas akadeemiliselt edukaid 64%, alla keskmise enesedistsipliiniga inimeste hulgas aga 36% (tabel 3). Teiste sõnadega on keskmisest akadeemiliselt edukamate tudengite seas ligikaudu poole enam kõrge enesedistsipliiniga üliõpilasi kui madala enesedistsipliiniga tudengeid.

Tabel 3.

Enesedistsipliini ja õpiedukuse seose binominaalse mõju suuruse esitus

	Kõrge enesedistsipliin	Madal enesedistsipliin
Kõrge keskmine hinne	64%	36%
Madal keskmine hinne	36%	64%

Märkus. Tunnused on jagatud kaheks mediaani alusel (*kõrge* = üle keskmise, *madal* = alla keskmise).

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas on Tartu Ülikooli statsionaarse õppe üliõpilaste isiksuseomadused seotud nende akadeemilise edukusega, võttes aluseks tudengite skoorid EPIP-NEO isiksuseküsimumstikus ning testimise semestril saadud kaalutud keskmise hinde. Peamise uurimistulemusena ilmnas, et keskmise hinde ennustamisel omab ainsana unikaalset ennustusväärtust põhiskaaladest Meelekindlus ning alaskaaladest Enesedistsipliin.

4.1. Meelekindlus ja keskmine hinne

Esimene hüpotees, mille kohaselt ilmneb oluline seos keskmise hindega põhiskaaladest Meelekindlusel, leidis kinnitust. Meelekindluse ja keskmise hinde vahel leiti positiivne korrelatsioon, mis viitab sellele, et kõrgema meelekindlusega tudengid saavad keskmiselt paremaid õpitulemusi võrreldes madalama meelekindlusega õppuritega. Meelekindlus säilitas ainsa põhiomadusena ennustusväärtuse ka mitmeses regressioonanalüüsis, kus võeti keskmise hinde ennustamisel arvesse kõigi uuringusse kaasatud näitajate mõju. See on kooskõlas meta-analüüside (nt McAbee & Oswald, 2013; Richardson jt, 2012) tulemustega, mis näitavad, et meelekindlus on kõige tugevamalt kõrgkooli akadeemilise edukusega seotud isiksuse põhiomadus. Niisiis võib öelda, et ilmselt ka Tartu Ülikooli tudengite puhul on loomumane tahtekindlus, sihipärasus ja püsivus eesmärkide täitmisel kõrgkooliõpingutes eeliseks.

4.2. Avatus, Neurootilisus, Sotsiaalsus ja Ekstravertus ning keskmine hinne

Tööle seatud teine hüpotees, mille kohaselt isiksuseomadustel nagu sotsiaalsus, ekstravertsus, avatus ja neurootilisus seost keskmise hindega ei ilmne, leidis kinnitust. Mitte ühelgi teisel põhiskaalal peale Meelekindluse ei leitud statistiliselt olulist korrelatsiooni kaalutud keskmise hindega, mis ühtlasi on kooskõlas ka meta-analüüside (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann jt, 2007) tulemustega. Kuigi näiteks McAbee ja Oswaldi (2013) meta-analüüsis leiti, et peale meelekindluse on ka sotsiaalsus, neurootilisus ja avatus akadeemilise edukusega nõrgalt seotud, ei saanud oletada, et antud töö valimi suurust arvestades niivõrd madalad korrelatsioonid statistiliselt olulisel määral ilmnevad.

Samas see, et teistel isiksuse seadumustel käesolevas töös tudengite keskmiste hinnetega seost ei leitud, on samuti huvitav ja oluline tulemus. Kuigi see oli oletatav, siis on mõnevõrra üllatav, et Avatusel (O), mis on seotud kriitilise mõtlemisega, huviga nii oma sisemise kui välise maailma vastu ning samuti õpihimuga, ei ilmnenu olulist seost keskmise hindega. Samas leiti Eesti põhi- ja keskkooliõppuritel avatuse ja õpiedukuse positiivne seos igas kooliastmes (Laidra jt, 2007). Võib-olla on põhjuseks, miks tudengite puhul ei ilmnenu sellist seost, asjaolu, et antud valimil on Avatuse põhiskaala kõige kõrgema keskmise

skooriga ning seejuures kõige väiksema varieeruvusega. See võib tuleneda omakorda sellest, et kõrgkooli lähevadki edasi õppima üldjuhul kõrgema avatusega noored.

Käesoleva töö tulemuste põhjal võib väita, et loomuomase ekstravertsuse tendents eelistada sotsiaalelu vähem sotsiaalselt stimuleerivatele tegevustele ilmselt ei oma negatiivset mõju sarnaselt põhi- ja keskkooliõpilastele (Laidra jt, 2007) ka kõrgkooli akadeemilises edukuses. Huvitav on ka see, et kuigi keskmise hindegaga leiti negatiivne seos neurootilisusel ning positiivne seos sotsiaalsusel igas varasemas kooliastmes (Laidra jt, 2007), ei ilmnenud enam sellist seost tudengite valimi puhul. Samas 12. klassi õpilaste puhul sotsiaalsusel keskmise hindegaga seost ei leitud ning ka avatuse ja neurootilisuse korrelatsioon keskmise hindegaga muutus madalamaks, olles pigem sarnane tudengite kui madalamate klasside õpilaste tulemustega.

4.3. Meelekindluse alaskaalad ja keskmine hinne

Tööle seatud kolmas hüpotees, mille kohaselt on vaid osad meelekindluse alaskaalad keskmise hindegaga seotud, leidis kinnitust. Alaskaalade lõikes ilmnesid olulised seosed kolme Meelekindluse dimensiooni skaalaga, milleks olid Kohusetundlikkus (C3), Saavutusvajadus (C4) ja Enesedistsipliin (C5). O'Connor ja Paunonen (2007) tõid meta-analüüsis välja, et erinevates uuringutes on meelekindluse alaskaaladest kõige tugevamaks ja järjekindlamaks akadeemilise edukuse ennustajateks samad kolm alaskaalat, mis ilmnesid ka käesolevas töös. Samuti on see tulemus kooskõlas varasemates uurimistöödes (Noftle & Robins, 2007; Gray & Watson, 2002) välja toodud arvamusega, mille kohaselt meelekindlusel on justkui kaks poolt ning ilmselt mõjutab õpitulemusi kõrgkoolis see osa meelekindlusest, mis on seotud töökuse, püsivuse ja eesmärkide nimel järjekindlalt töötamisega. Samas see, kuivõrd organiseeritud, süsteemaatiline või korralik on tudeng, ei ole keskmise hinde ennustajana nii oluline.

O'Connor ja Paunonen (2007) panid tähele, et sageli piirduakse akadeemilise edukuse ja isiksuseomaduste seose uuringutes vaid korrelatsioonide väljatoomisega, ilma et uuritaks lähemalt, kas need seosed püsivad ka kõigi teiste isiksuseomaduste mõju arvesse võttes. Seetõttu viidi käesolevas töös läbi ka mitmene regressioonanalüüs, mille tulemusel ilmnes, et akadeemilise edukuse ennustamisel omab unikaalset ennustusväärtust vaid Enesedistsipliin ($\beta = .40$). Selgus, et kohusetundlikkus ja saavutusvajadus ei olnud enam olulised keskmise hinde ennustajad. Seega võib käesoleva töö tulemuste alusel väita, et Tartu Ülikooli tudengite puhul on isiksuseomadustest enesedistsipliin kõige olulisemaks teguriks, mis mõjutab seda, kui edukalt suudab tudeng oma õpinguid ülikoolis jätkata. Kuna enesedistsipliini kirjeldatakse kui loomuomast käitumisviisi alustatud ülesanded lõpuni viia

ning samal ajal vastu seista kõikvõimalikele segavatele asjaoludele, siis ei ole ka selle seos paremate õpitulemustega kuigivõrd üllatav. Lihtsustatult öeldes tähendab leitud korrelatsioon seda, et kõrgema enesedistsipliiniga üliõpilaste rühmas on ligikaudu poole rohkem keskmisest kõrgema õpiedukusega tudengeid kui keskmisest madalama enesedistsipliiniga üliõpilaste grupis. Üheks põhjuseks võib olla see, et kõrgema enesedistsipliiniga tudengid õpivad parema eelsoodumusega edukalt ära ka nendeks eksamiteks, mille vastu neil huvi ei pruugi olla, samas kui madala enesedistsipliiniga õpilased end selleks nii hästi motiveerida ei suuda.

4.4. Käesoleva töö piirangud

Nende tulemuste üldistamisel kõikidele Tartu Ülikoolis õppivatele tudengitele tuleks silmas pidada mitmeid piiranguid. Käesoleva töö puhul on tegemist läbilõikeuuringuga, mistõttu kaardistati vaid hetkeseis seoste tasandil ning sellest tulenevalt ei ole võimalik teha põhjuslikke järeldusi. Teema vääraks kindlasti edasisi uuringuid analüüsivaks meelevõimekindluse kauakestvat mõju kõrgkooliõpingutes.

Samuti põhinevad tulemused mugavusvalimil, millest tulenevalt võib valim olla hälbega nii naistudengite (ligikaudu 80%) kui ka psühholoogiaüliõpilaste (ligikaudu kolmandik) suure osakaalu tõttu. Ei saa välistada ka seda, et huvi osaleda kursusel „Tunne iseennast“, mille raames täidetud isiksuseküsimumustike tulemusi käesolevas töös analüüsiti, pole omakorda seotud mingi kindla isiksuseomadusega. Kuigi esindatud olid ka paljude teiste erialade tudengid, oleksid tulemused kindlasti paremini üldistatavad suurema ja representatiivsema valimi puhul, kus esindatud oleks proportsionaalne arv üliõpilasi igalt Tartu Ülikooli erialalt.

Antud töös toodi välja ka mees- ja naissoost üliõpilaste erinevused isiksuseomadustes ja keskmistes hinnetes. Statistiliselt olulisi erinevusi leiti küll isiksuseomadustes, kuid kaalutud keskmises hinde mitte. See ei pruugi kajastada tegelikke erinevusi Tartu Ülikooli nais- ja meestudengite vahel, kuna viimased moodustasid vaid ligikaudu 20% valimist.

4.5. Käesoleva töö panus

Käesoleva töö originaalne panus seisnes selles, et anti eestikeelne ülevaade maailmas nõnda palju uuritud teemast. Samuti pole varem Eestis põhjalikumalt uuritud, milline on isiksuseomaduste ennustusväärtus kõrgkooli akadeemilise edukuse kujunemisel. Kuigi mujal maailmas on antud teemat uuritud, siis ei ole need tulemused üldistatavad Tartu Ülikooli tudengitele. Seega seines selle töö uudne panus kinnitamaks maailmas leitud, et meelevõimekindlus on ka Tartu Ülikooli tudengite õpiedu kujunemisel väga oluline isiksuseomadus ja teised isiksuseomadused mitte sellisel määral.

5. KIRJANDUSE LOETELU

- Allik, J. (2003). Isiksus ja seadumused. Raamatus *Isiksusepsühholoogia* (toim. J. Allik, A. Realo ja K. Konstabel), lk. 23-66. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Allik, J., & McCrae, R. R. (2002). A Five-Factor Theory perspective. In R. R. McCrae & J. Allik. (Eds.), *The Five-Factor Model of personality across cultures* (lk 303–322). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Allik, J., & Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities, and personality. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 809–814.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69–81.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of personality assessment*, 64(1), 21–50.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Professional manual: revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI). *Odessa, FL: Psychological Assessment Resources*.
- De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10(5), 405–425.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of personality*, 10(5), 303–336.
- Didier, T., Kreiter, C. D., Buri, R., & Solow, C. (2006). Investigating the utility of a GPA institutional adjustment index. *Advances in health sciences education*, 11(2), 145–153.
- Dollinger, S. J., & Orf, L. A. (1991). Personality and performance in „personality“: Conscientiousness and openness. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 276–284.

- Farsides, T. T., & Woodfield, R. R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 47–64.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and Specific Traits of Personality and Their Relation to Sleep and Academic Performance. *Journal of Personality*, 70(2), 177–206.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research*, 75(1), 63–82.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Traits, states, and the trilogy of mind: An adaptive perspective on intellectual functioning. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 143–174.
- McAbee, S. T., & Oswald, F. L. (2013b). The Criterion-Related Validity of Personality Measures for Predicting GPA: A Meta-Analytic Validity Competition. *Psychological Assessment*.
- McCrae, R. R. ja Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. Raamatus J. S. Wiggins (Toim.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (lk. 51-87). New York:
- Musgrave-Marquart, D., Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997). Personality, Academic Attribution, and Substance Use as Predictors of Academic Achievement in College Students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(2), 501–511.
- Mõttus, R., Pullmann, H., & Allik, J. (2006). Toward more readable big five personality inventories. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 149–157.

- Nofle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971–990.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 538–556.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Ridgell, S. D., & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38(4), 607–618.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1982). A simple, general purpose display of magnitude of experimental effect. *Journal of educational psychology*, 74(2), 166.
- Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 516.
- Tempelaar, D. T., Gijssels, W. H., Schim van der Loeff, S., & Nijhuis, J. F. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 105–131.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215(2), 132–151.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149–170.

Käesolevaga kinnitan, et olen korrektselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Mari-Liis Juurik